

Les Cahiers de recherche du Girsef

L'ÉTUDIANT SUR LES SENTIERS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR :
VERS UNE MODÉLISATION DU PROCESSUS DE TRANSITION ACADÉMIQUE

Mikaël De Clercq

N°116 ▪ JUIN 2019 ▪



Le **Girsef** (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les priorités de recherche du Girsef se déclinent aujourd'hui autour de trois axes, assumés par trois cellules :

- Politiques éducatives et transformations des systèmes d'enseignement
- Dispositifs, motivation et apprentissage
- Parcours de vie, formation et profession

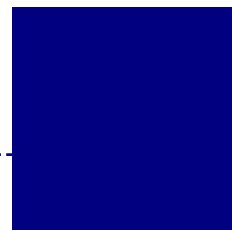
Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*working paper*). En tant que tels, bien que chaque Cahier fasse l'objet d'une relecture par le responsable de la publication et par un membre du Girsef, la responsabilité finale de leur publication revient à ses auteurs. De plus, les Cahiers restent la propriété de leurs auteurs qui autorisent par leur mise en ligne leur reproduction et leur citation, sous réserve que la source soit mentionnée.

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables gratuitement sur notre site www.uclouvain.be/girsef ainsi que sur le site <http://hal.archives-ouvertes.fr/> et sur le site www.i6doc.com, où il est également possible de commander sous format papier le recueil des Cahiers parus dans l'année.

Responsable de la publication : Miguel Souto Lopez

Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Contact : Dominique.Demey@uclouvain.be



L'ÉTUDIANT SUR LES SENTIERS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR :

VERS UNE MODÉLISATION DU PROCESSUS DE TRANSITION ACADÉMIQUE

Mikaël De Clercq

Basé sur le manque de compréhension fine du processus de transition académique, cet article propose une modélisation théorique de ce phénomène. Ancrée dans la littérature scientifique sur l'ajustement de l'étudiant en première année de l'enseignement supérieur et sur la base du modèle des cycles de transition de Nicholson, une modélisation dynamique en quatre temps est proposée. Ce modèle apporte une compréhension descriptive et dynamique du processus d'ajustement de l'étudiant qui permet d'identifier les principaux défis liés à cette transition et les leviers d'actions pouvant être activés pour accompagner l'étudiant. Cet article permet également au lecteur d'obtenir une vision synthétique de la problématique de la transition académique.

Mots-clé : réussite universitaire, persévérance, ajustement académique, cycle de transition et engagement

La question du passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement post-secondaire a beaucoup été étudiée par les chercheurs en psychologie et en sciences de l'éducation (Richardson, Abraham & Bond, 2012). Leur but était principalement de pouvoir mieux comprendre le processus qui permet aux étudiants de trouver un équilibre durant cette phase de transition scolaire, mais également d'identifier les principaux obstacles à surmonter lors de ce processus. Pour ce faire, un grand nombre de théories et de modèles ont été construits afin de rendre compte de ce processus d'adaptation (Pour une revue, voir Pascarella & Terenzini, 2005).

L'objectif de ce cahier est de dresser un portrait du processus d'ajustement de l'étudiant à l'enseignement supérieur. Ce dernier sera présenté dans une logique temporelle par le biais des quatre étapes clef de l'ajustement de l'étudiant (Harris, 2014). En conclusion, nous proposerons un modèle intégrant les principales découvertes et réflexions des recherches présentées et offrant une vision à la fois synthétique et complète du passage vers l'enseignement supérieur. Ce modèle est intitulé le *Modèle Intégratif de transition au Contexte Académique (MICA)*.

Lorsque nous abordons la question du passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, un constat important peut être posé : il s'inscrit dans une période spécifique de transition. Tout au long de leur existence, les individus sont confrontés à des périodes de transition qui façonnent leur parcours de vie (Dupuy & Le Blanc, 2001; Elder, 1994). Ces transitions nécessitent des efforts d'ajustement

pour faire face aux exigences et aux caractéristiques du nouvel environnement. La transition vers l'enseignement supérieur est considérée comme l'une des transitions éducationnelles majeures (Terenzini et al., 1994) car elle s'accompagne de nombreuses ruptures qui pourraient constituer des difficultés d'adaptation pour l'étudiant (Chemers, Hu & Garcia, 2001; Perry, Hladkyj, Pekrun & Pelletier, 2001 ; Trautwein & Bosse, 2017). Une première rupture consiste en le changement d'institution d'enseignement. L'étudiant doit alors comprendre les règles du fonctionnement académique. Une rupture sociale avec les pairs de l'enseignement secondaire nécessitant la construction d'un nouveau réseau peut également être pointée. Une troisième rupture concerne l'enseignement, en grand auditoire, devenu plus anonyme et plus exigeant. Une quatrième rupture se situe dans l'autonomisation du jeune passant d'un cadre de vie très contrôlé à un environnement beaucoup plus libre au sein duquel il doit trouver un équilibre entre loisirs et étude et développer une gestion autonome de son apprentissage. Finalement, une dernière rupture est l'éloignement familial. Le passage à l'enseignement supérieur rime souvent avec le départ de la maison pour aller vivre sur le campus. L'étudiant doit alors se détacher de son foyer pour gérer cette nouvelle vie plus indépendante (Tinto, 1997). Les ruptures présentées ici ne sont évidemment pas exhaustives, mais illustrent la complexité potentielle de cette transition qualifiée de « *transition shock of student life* » (Jenert, Brahm, Gommers & Kühner, 2017).

Néanmoins, il convient de ne pas développer une vision clivée de cette transition comme un ensemble d'épreuves extrêmement éprouvantes et dénuées d'aspects positifs. Malgré tous ces défis à relever, la première année est également une période stimulante de prise d'indépendance, de liberté, de nouvelles expériences, de découvertes, d'apprentissages et d'opportunités permettant au jeune de s'épanouir, de grandir et de se développer. Les auteurs Anderson, Goodman et Schlossberg (2011, p.30) résument bien l'ambivalence d'une période de transition : « Bien qu'elle soit vue comme une période de crise et d'ajustement, la transition représente également une opportunité unique de développement et de transformation. Un symbole qui capture l'essence du terme transition vient du Kanji chinois représentant le mot 'crise' qui combine le symbole 'danger' et 'opportunité' et qui se traduit littéralement comme 'une opportunité chevauchant un vent dangereux' ».

Une littérature abondante a analysé les phénomènes de transition qui ponctuent la vie d'un individu (pour une revue, voir Crider, Calder, Bunting & Forwell., 2015). Au sein de cette littérature, un modèle ressort comme une piste majeure de compréhension de la transition : le modèle des cycles de transition Nicholson (1990). La force de ce modèle est de fournir une modélisation descriptive permettant « d'interpréter et de mettre en relation la vaste gamme d'expériences extrêmement différentes que rencontre une personne quand elle est confrontée à une transition » (Nicholson, 1990, p.87).

La construction du modèle des cycles de transition est basée sur des sources diverses qui en font sa richesse. En effet, la modélisation présentée par Nicholson a été élaborée au moyen de quatre sources complémentaires : dix années de travaux sur les transitions de carrière, une revue de la littérature, un projet collaboratif et une étude menée auprès de 2300 managers en transition.

Nicholson travaillait à l'université de Sheffield en Angleterre dans l'unité de psychologie sociale et appliquée quand il a construit le modèle des cycles de transition. Ce modèle constitue la synthèse des réflexions des travaux des dix dernières années de son équipe et de sa théorisation des transitions de rôle dans le monde du travail (Nicholson, 1984). Néanmoins, Nicholson ne s'est pas basé sur cette unique source pour construire ce modèle. Dans un projet collaboratif mené avec des psychologues, des économistes et des sociologues d'autres universités, il a élaboré une revue de la littérature sur les théories abordant la transition et a initié un travail de réflexion sur les sources de changements sociaux, leur déroulement et leurs conséquences (Nicholson, 1990). Finalement, Nicholson et West (1989) ont affiné les principales idées et postulats issus des précédentes étapes de construction au moyen d'une étude réalisée sur 2300 managers en transition. Cette étude leur a permis d'éprouver la validité et d'ajuster le modèle en testant ses capacités d'explication des transitions de carrière des managers (Nicholson & West, 1989). L'intérêt et la pertinence de ce modèle ont, par la suite, été analysés par des chercheurs

australiens dans le contexte des transitions scolaires (Harris, 2014 ; Purnell, 2002). Ces derniers ont montré au moyen d'entretiens qualitatifs que les éléments et phases du modèle se retrouvent dans le discours des étudiants de première année à l'université, validant partiellement son utilisation dans le cadre des transitions vers l'enseignement supérieur.

Dans leur modèle des cycles de transition, Nicholson et West (1989) affirment qu'une

transition est composée de quatre étapes : la préparation, la rencontre, l'adaptation et la stabilisation (Figure 1). Selon Nicholson, à chacune de ces étapes, l'individu est amené à remplir des tâches précises lui permettant de faciliter la prochaine étape de transition. Ce découpage peut être appliqué à la transition vers l'enseignement supérieur et permettre de structurer nos connaissances. Cette structure guidera donc notre propos tout au long de cet article.

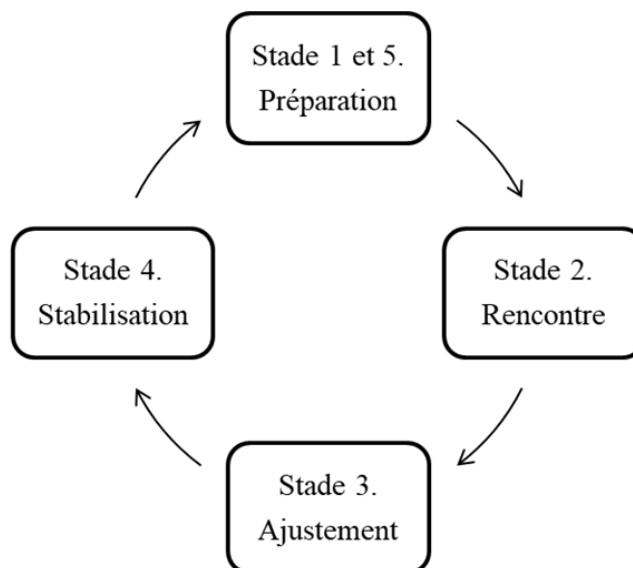


Figure 1. Le modèle des cycles de transition (Nicholson, 1990)

1. La préparation

L'étape de préparation décrit le bagage de départ avec lequel l'individu se confronte au contexte de transition. Cette phase constitue la période se déroulant avant que le changement n'ait eu lieu. C'est donc la période avant l'entrée dans l'enseignement supérieur durant laquelle le jeune prépare progressivement son passage postsecondaire. Torenbeek et ses collègues (2010, 2011) ont insisté sur l'importance de la préparation en montrant qu'une mauvaise préparation à l'université peut causer des problèmes subséquents d'intégration et d'adaptation (Torenbeek et al., 2010).

Le modèle des cycles de transition décrit trois tâches majeures que le jeune doit entreprendre durant cette étape : développer des attentes réalistes et claires, être positivement motivé et atteindre un état de préparation suffisant (Purnell, 2002). En d'autres mots, pour faciliter sa transition académique, le jeune doit avoir proactivement rassemblé des informations sur le nouveau contexte, être sûr de lui et motivé, mais surtout avoir développé les compétences nécessaires pour affronter les nouvelles exigences.

a. Le développement d'attentes claires et réalistes

Tout d'abord, il est nécessaire pour l'étudiant de mettre en place des attentes réalistes et précises concernant les caractéristiques du nouveau contexte de transition. Cette idée est reprise par Thomas (2002) qui affirme que les étudiants ont

tendance à avoir des attentes irréalistes concernant l'enseignement supérieur. Cet auteur montre d'ailleurs qu'un étudiant qui développe des attentes complexes et précises s'ajuste mieux à l'enseignement supérieur. Un parallèle évident peut également être réalisé avec les travaux portant sur l'orientation de l'étudiant et son processus de choix d'études. En effet, le jeune construit et affine sa vision des études, de l'enseignement supérieur et des professions y afférant au travers de son processus de choix d'études. Plus ce choix est étayé et basé sur de multiples sources d'informations, plus l'étudiant en devenir élabore des préconceptions précises et réalistes du contexte postsecondaire auquel il sera confronté. Plusieurs auteurs soutiennent l'idée que la mise en place d'un choix d'études étayé et mûrement réfléchi permet à l'étudiant de s'adapter plus aisément au contexte postsecondaire (Biémar, Philippe & Romainville, 2003).

Les travaux de Germeijs et ses collègues (Germeijs & Verschueren, 2006 ; 2007 ; Germeijs, Luyckx, Notelaers, Goossens & Verschueren, 2012) développent une conception multidimensionnelle du processus de choix d'études dans l'enseignement supérieur basée sur les **théories de choix de carrières** et illustrée par la figure 2 (Germeijs & Verschueren, 2006). Ces auteurs démontrent que le processus de choix se compose de trois dimensions importantes : l'orientation du choix, l'exploration et l'engagement qui permettront une bonne implémentation

dans le nouveau contexte d'enseignement supérieur (Germeijs & Verschueren, 2006). L'orientation du choix reflète la prise de conscience par l'étudiant de devoir faire un choix et sa motivation à s'engager dans un processus de choix (*ibid.*). L'exploration renvoie au processus d'analyse et de récolte d'informations concrètes concernant les différentes options d'études. L'exploration de soi dépeint la démarche introspective du jeune par rapport aux différents choix d'études. L'exploration de l'environnement

décrit l'ensemble des comportements mis en place par le jeune pour rassembler les informations nécessaires à une bonne connaissance des possibles futurs contextes d'études (Germeijs et al., 2012). C'est cette dimension du processus de choix qui permet à l'étudiant de construire des attentes précises et réalistes concernant l'enseignement supérieur. Finalement, l'engagement décrit le degré de certitude et d'attachement au choix d'études final que l'étudiant a posé.

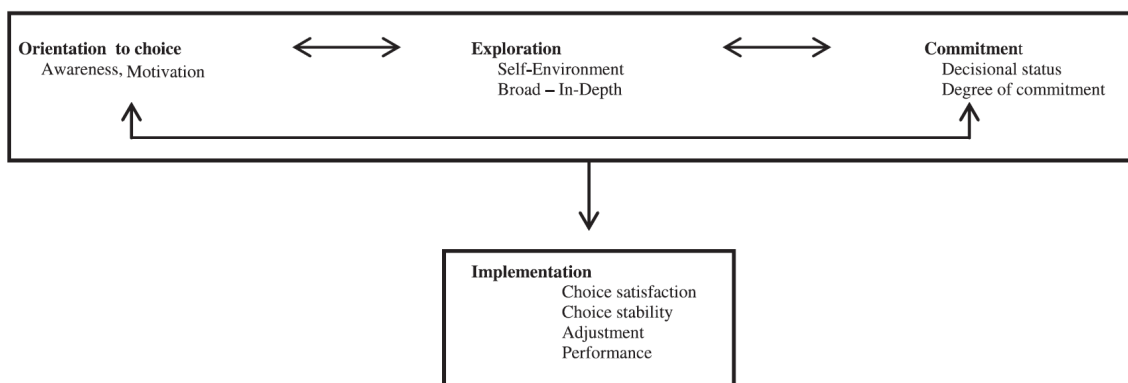


Figure 2. Conception multidimensionnelle du processus du choix d'études dans l'enseignement supérieur (Germeijs & Verschueren, 2006)

Les travaux de Germeijs et ses collègues (2012) ont permis de déterminer différents profils de choix et leur impact sur l'adaptation de l'étudiant pendant ses études. Les résultats montrent que les étudiants les mieux adaptés à l'enseignement supérieur en début de deuxième année sont ceux qui présentent un profil de choix caractérisé par la mise en œuvre d'une importante exploration de l'environnement (lire la brochure de description des études, discuter avec un

enseignement sur les caractéristiques des études envisagées, s'informer sur la structure de l'enseignement supérieur...) pour arrêter leur choix d'études. Ces derniers présentent un engagement dans leurs études plus élevé ainsi qu'une meilleure adaptation sociale et académique au début de leur deuxième année dans l'enseignement supérieur. Dans la même lignée, des recherches récentes montre qu'au-delà d'une bonne exploration de l'environnement, une exploration de soi

est également nécessaire afin d'opérer à un choix d'études satisfaisant (Roland, 2017). Ce serait ainsi la correspondance de ces deux types d'explorations qui mènerait l'étudiant à un choix d'orientation épanouissant. Cela renvoie également aux travaux traitant de la rationalité du choix ou au contraire de son côté intuitif (Roland, Mierop, Frenay & Corneille, 2018).

b. Être positivement motivé

L'importance de développer une motivation positive et de se prémunir contre de trop fortes appréhensions concernant le nouveau contexte de transition est également un important élément de transition (Nicholson, 1990). Cette idée renvoie au **sentiment d'efficacité personnelle** et à la théorie sociocognitive de Bandura (Bandura, Lecomte & Carré, 2003). Cette théorie affirme que la motivation et l'engagement d'un individu dans une tâche précise dépend de son sentiment d'efficacité personnelle, pouvant se définir comme sa confiance dans ses capacités à réussir cette tâche. Plusieurs auteurs insistent sur l'importance du sentiment d'efficacité personnelle dans la réussite de la première année dans l'enseignement supérieur (Multon, Brown & Lent, 1991). Ce sentiment permettrait de favoriser des facteurs motivationnels, cognitifs, comportementaux et affectifs favorables à l'adaptation face aux exigences de la première année dans l'enseignement supérieur (Brown, Tramayne, Hoxha, Telander, Fan & Lent, 2008; Elias & MacDonald, 2007; Pintrich, 2003; Robbins et al., 2004; Zimmerman, 2000). Le sentiment d'efficacité personnelle est

d'ailleurs pointé comme un des prédicteurs les plus importants de la réussite de l'étudiant en première année (pour une revue, voir Dupont, De Clercq & Galand, 2016). Néanmoins, la grande majorité des études ont focalisé leur attention sur l'effet du sentiment d'efficacité personnelle durant la première année et non à l'entrée dans les études supérieures. Nous faisons donc ici cette distinction importante. Un sentiment d'efficacité personnel fort à l'entrée permettrait à l'étudiant de directement s'engager dans ses études et lui éviterait de prendre peur et de se freiner dans son engagement.

Plusieurs chercheurs (Bandura et al., 2003 ; Roland, Frenay & Boudrenghien, 2016) relativisent toutefois l'effet d'un trop fort sentiment d'efficacité personnelle. En effet, pendant une nouvelle phase d'apprentissage, un sentiment trop élevé dans sa capacité à réussir la tâche risquerait d'entraîner une mobilisation moins importante de la personne envers cette tâche : « Trop de confiance en a trompé plus d'un » (Bandura et al., 2003 ; p.113). L'exemple typique est celui d'un étudiant entrant dans l'enseignement supérieur avec une confiance en ses capacités de réussir démesurément élevée. Un tel étudiant est bien plus enclin à prendre ses études à la légère et à surinvestir les activités extra-académiques (De Clercq, Roland, Brunelle, Galand & Frenay, 2018).

c. Atteindre un état de préparation suffisant

La préparation de l'étudiant en termes de compétences et de ressources est

également un élément sensible qui agit sur son processus d'ajustement académique. Un bagage trop faible peut constituer un handicap de poids pour la réussite de ce dernier. Dans cette idée, un vaste pan de la littérature concernant la réussite académique insiste sur l'importance du bagage d'entrée de l'étudiant. Deux variables principales sont généralement citées : les performances passées et le niveau socioéconomique.

Les performances passées représentent les résultats que les étudiants ont obtenus lors des années scolaires précédant leur entrée dans l'enseignement supérieur. Cet indicateur permet d'estimer le développement de leurs compétences à apprendre et performer dans un contexte éducatif. Plusieurs auteurs affirment que la performance passée est le prédicteur le plus puissant de la réussite en première année (Allen et al., 2008, Dollinger et al., 2008, Perry et al., 2001 ; Vandamme, Superby & Meskens, 2005). En Belgique, une étude intégrative montre également que l'effet de la performance passée persiste même après avoir considéré l'impact de dizaines d'autres prédicteurs (De Clercq, Galand, Dupont & Frenay, 2013). Ces affirmations sont également rejointes par des auteurs discutant des prérequis de l'enseignement supérieur (Romainville & Michaut, 2012). Ces derniers montrent l'importance cruciale de la maîtrise des compétences disciplinaires et langagières initiales sur l'ajustement de l'étudiant en première année.

Plusieurs études mettent également en avant le lien entre ajustement et **niveau**

socioéconomique, souvent mesuré par le diplôme des parents. Plusieurs auteurs affirment que le niveau socioéconomique a un effet sur l'ajustement de l'étudiant car il fournit un bagage économique et culturel favorable à l'adaptation à l'enseignement supérieur (Linnehan, Weer & Stonely, 2011; Mills, 2008 ; Willingham, Pollack & Lewis, 2002). Le jeune issu d'une famille plus favorisée aurait également plus d'opportunités et de ressources pour se construire un capital social le préparant au contexte de l'enseignement supérieur (Linnehan et al., 2011). Cette idée est en partie construite sur les travaux de Bourdieu (2006) qui démontre que les étudiants issus d'un milieu culturel plus défavorisé souffrent d'un capital social plus faible. L'entrée dans l'enseignement supérieur représente alors une double difficulté : s'adapter au nouvel environnement et se familiariser avec un discours basé sur des connaissances culturelles non maîtrisées (Battle & Pastrana, 2007). Ce deuxième point nécessite donc que l'étudiant s'approprie une nouvelle culture implicitement prérequise à l'adaptation postsecondaire (phénomène d'acculturation). D'autres auteurs (Sackett et al., 2009 ; Zwick & Green 2007) suggèrent que les étudiants de niveau socioéconomique faible ont réalisé leur scolarité dans de moins bons établissements secondaires et sont donc mal préparés aux exigences de l'enseignement supérieur. Cette affirmation a été vérifiée en Belgique par Galdiolo et ses collègues (2012). Ces auteurs montrent que le diplôme des parents est corrélé au choix des établissements scolaires, aux options suivies par les enfants à l'école

ainsi qu'à la maîtrise de certains prérequis attendus à l'entrée dans l'enseignement supérieur.

d. Les profils étudiants

L'ensemble des variables associées à la phase de rencontre constitue les caractéristiques avec lesquelles l'étudiant va entrer dans l'enseignement supérieur. Néanmoins, compte tenu de la diversification grandissante du public étudiant (Heikkilä, Niemivirta, Nieminen & Lonka, 2011), il est probable que ces caractéristiques diffèrent grandement d'un étudiant à l'autre. En d'autres termes, il serait possible d'identifier différents profils d'étudiants au moyen de ces variables. Une telle hypothèse a été éprouvée en Belgique au moyen d'une étude menée

sur plus de 2000 étudiants (De Clercq, Galand & Frenay, 2016). Cette dernière montre qu'il est en effet possible de distinguer six profils d'étudiants présentant différents niveaux de confiance en soi, de construction de leur choix d'études et de préparation au contexte universitaire. Ces différents profils d'étudiants présentent d'ailleurs des chances de réussite très variables et ne semblent pas non plus être influencés par les mêmes éléments durant l'année académique (De Clercq, 2017). Ces résultats attestent l'existence et **l'importance de la diversité étudiante à l'entrée** de l'enseignement supérieur. Cette diversité compte et doit donc être considérée dans notre compréhension du processus d'ajustement.

2. La rencontre

L'étape de rencontre constitue un moment charnière pour l'adaptation de l'étudiant. Elle est particulière dans la mesure où son déroulement est très court, de l'ordre des premières semaines, voire des premiers jours suivant l'entrée dans l'enseignement supérieur (Purnell, 2002). C'est le moment durant lequel l'individu confronte ses croyances et ses préconceptions de l'enseignement supérieur à l'expérience qu'il en fait réellement. Il établit alors sa vision définitive et réaliste de l'enseignement supérieur. Durant cette phase, l'étudiant est très malléable et c'est d'ailleurs un moment crucial pour agir sur ses croyances et perceptions (Purnell, 2002) afin de le guider vers une vision positive de l'enseignement supérieur. Des recherches

montrent que les croyances que les étudiants forment et/ou consolident à ce moment-là ont une incidence importante sur le déroulement de leur parcours (Roland, Frenay & Boudrenghien, 2015).

Malgré l'importance cruciale de cette étape, très peu de recherches se sont focalisées sur les premières semaines à l'université (Brouwer, Jansen, Hofman & Flache, 2016). Néanmoins, plusieurs auteurs sont arrivés à la conclusion que ces premières semaines sont d'une importance capitale dans l'ajustement de l'étudiant (Neuville, Frenay, Noël & Wertz, 2013). Cette idée est également soutenue par la littérature en psychologie sociale (Cohen, Garcia, Apfel & Master, 2006) qui

explique que cette période constitue le point de départ du processus d'ajustement de l'étudiant. Comme tout point de départ, il a une incidence non négligeable sur la façon dont tout le processus d'ajustement se déroule ultérieurement. Comme un effet boule de neige, d'un petit changement à cette période peut découler de grandes modifications dans l'ajustement de l'étudiant durant l'année. Cette affirmation a d'ailleurs été vérifiée au moyen d'une étude expérimentale menée auprès d'étudiants universitaires (De Clercq, Michel, Remy & Galand, 2019) qui a démontré qu'il est possible, au moyen d'une intervention brève administrée durant les premiers jours de cours, d'avoir un effet à moyen terme sur les attitudes et comportements de l'étudiant.

Les principaux enjeux liés à cette phase sont : la capacité de faire face à ce nouvel environnement, l'importance de percevoir du sens dans les études choisies et la capacité de tisser des liens avec les pairs. Ces enjeux font écho aux travaux sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000) largement documentée dans la littérature sur la transition académique. Cette théorie affirme que les comportements d'un individu dans un contexte spécifique sont déterminés par la satisfaction de trois besoins innés/fondamentaux : les besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation.

Le **besoin de compétence** représente le besoin de l'individu de percevoir qu'il a la capacité d'agir sur son environnement et de l'influer. Ce besoin renvoie essentiellement

à la notion d'agentivité telle que définie par Bandura (Bandura et al., 2003, p.52) comme « la capacité humaine à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions » et, par extension, aux travaux sur le sentiment d'efficacité personnelle présents dans la littérature sur la réussite académique brièvement introduits plus haut. Durant la phase de rencontre, l'étudiant doit alors percevoir que le contexte lui permet d'agir sur sa réussite. Cette perception se fait entre autres par les pratiques d'enseignement (Lizzio, Wilson & Simons, 2002) et le climat d'apprentissage (Anderman & Patrick, 2012) mis en place dans l'enseignement supérieur.

Le **besoin d'autonomie** peut être compris comme « la régulation par le soi » (Deci & Ryan, 2000). Plus précisément, ce besoin est satisfait quand la personne perçoit ses comportements et ses choix comme autodéterminés et comme congruents avec ses valeurs, ses buts et ses intérêts (Weinstein, Przybylski & Ryan, 2012). A contrario, ce besoin est mis à mal quand l'individu perçoit ses comportements comme contrôlés par des forces externes. Weinstein et ses collègues (2012) déterminent trois composantes principales de l'autonomie : être l'acteur de ses actions, trouver du sens dans l'action et ne pas déterminer son action par des pressions externes. Dans le contexte spécifique de la phase de rencontre, l'étudiant doit alors pouvoir percevoir que le contexte est en concordance avec ses buts et intérêts tout en lui permettant d'être acteur de son apprentissage. Cette

perception est également modulée par les caractéristiques du contexte, les pratiques d'enseignement (Lizzio et al., 2002) et le climat d'apprentissage (Anderman & Patrick, 2012) mis en place dans l'enseignement supérieur.

Le **besoin d'affiliation** réfère, quant à lui, au sentiment d'être proche et relié à un groupe de pairs (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx & Lens, 2009). Plusieurs travaux portent sur cette idée d'affiliation

dans la littérature sur la réussite académique. Ainsi, les travaux sur le sentiment d'appartenance ou l'intégration sociale peuvent être ici reliés au construit d'affiliation. Cette dernière notion se rapproche du concept de support perçu des pairs étudié dans la littérature relative à la réussite académique (Dennis, Phinney & Chuateco, 2005) et montrant un effet significatif dans le processus d'ajustement (Dupont et al., 2015).

3. L'ajustement

L'étape d'ajustement constitue le cœur du modèle. C'est lors de cette phase que se déroulent les principaux changements chez l'individu afin de se stabiliser, d'asseoir son rôle et de trouver sa place dans le nouveau contexte de transition (Nicholson, 1990). Dans le cadre de la transition académique, l'étape d'ajustement peut être considérée comme un long processus pouvant perdurer le reste de l'année académique, voire pendant plusieurs années (Purnell, 2002). Contrairement à la phase rencontre qui concerne avant tout un ajustement des croyances et attitudes, cette étape peut être définie comme le processus concret d'adaptation de l'étudiant au contexte postsecondaire en termes de motivation, de cognition et de comportement. Nicholson et West (1989, p.183) écrivent que « la phase d'ajustement concerne avant tout la façon dont l'individu va se façonner pour s'ajuster à son métier et la façon dont il va ajuster son métier pour l'adapter à ses attentes ». Ce qui caractérise

la phase d'ajustement est donc la mise en action active de l'individu pour s'adapter au nouveau contexte et satisfaire ses trois besoins fondamentaux (Nicholson, 1990). Plus précisément, il doit pouvoir construire un réseau relationnel stable, développer une confiance solide et trouver la concordance entre le contexte et ses attentes (Nicholson, 1990)

- L'importance de construire un réseau de relations et de se sentir appartenir au groupe social du nouveau contexte renvoie aux travaux sur l'intégration sociale (Rienties et al., 2012). Plus précisément le modèle de Tinto (1997) aborde cette question en détail et identifie l'intégration sociale comme un élément primordial de l'ajustement.
- La construction d'une confiance solide dans ses capacités renvoie à nouveau au concept de sentiment de compétence présent dans la littérature sur la réussite dans l'enseignement supérieur introduit plus haut (Bandura et al., 2003).

- La recherche du sens et l'appréhension du contexte au regard de ses attentes et de ses objectifs peut être rapproché de la notion de valeur des cours développée dans le modèle d'*expectancy-value* (Eccles & Wigfield, 2002). La littérature à ce sujet montre l'importance de la perception de la valeur de la tâche pour la mise en place de stratégies d'étude complexes, d'efforts importants et pour la réussite de l'étudiant (Boudrenghien & Frenay, 2011 ; Dupont et al., 2015).

Des modèles en psychologie de l'éducation tentent de comprendre comment la satisfaction des besoins fondamentaux dans un contexte éducatif peut agir sur l'adaptation concrète du jeune à ce contexte (Appleton, Christenson & Furlong, 2008 ; Connel & Wellborn, 1991 ; Skinner & Pitzer, 2012). Ces modèles affirment que le sentiment de compétence, d'affiliation et d'autonomie motiverait le jeune à l'action et lui donnerait l'intention et l'envie de s'investir activement dans ses études (Skinner, Wellborn & Connell, 1990). L'engagement en serait la concrétisation en actions ; la manifestation extérieure et observable (Skinner & Pitzer, 2012). Dans cette idée, l'engagement apparaît comme un complément essentiel aux mesures des trois besoins pour comprendre le processus d'ajustement de l'étudiant (Elffers, 2016). Une conception tridimensionnelle de l'engagement est majoritairement soutenue dans la littérature (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004) et comprend l'engagement comportemental, cognitif et émotionnel.

Selon Pirot et De Ketele (2000), l'**engagement comportemental** reflète la quantité d'énergie psychique investie par l'étudiant dans les activités et peut être caractérisé par le nombre d'heures d'études, la participation aux cours et les efforts déployés par l'étudiant. Une méta-analyse américaine (Credé, Roch & Kieszczynka, 2010) observe un lien positif fort entre l'engagement comportemental et la réussite de l'étudiant. Une étude multivariée française (Dupeyrat & Mariné, 2005) montre que ce lien se maintient lorsque l'on tient compte de l'effet des variables d'entrée, des croyances motivationnelles et des autres dimensions de l'engagement.

D'après Fredricks et ses collègues (2004, p.60), l'**engagement cognitif** peut être défini comme « la volonté de réaliser les efforts nécessaires afin de comprendre les idées complexes et de maîtriser les compétences de haut-niveau d'une formation ». Certains auteurs renvoient cette dimension à la qualité de l'engagement ou encore à « l'engagement de l'esprit » de l'étudiant (Appleton et al., 2008). Dans les études sur la réussite académique, ce construit peut être relié aux stratégies d'apprentissage/de traitement de l'information. Celles-ci ont été définies par les chercheurs néerlandais Busato, Prins, Elshout et Hamaker (2000) comme « les activités mentales que l'étudiant emploie pour traiter les informations qui lui sont transmises dans le but d'atteindre certains objectifs d'apprentissage » (p.1058).

De nombreuses conceptualisations des stratégies de traitement de l'information sont développées dans la littérature (pour une revue, voir Vermunt & Vermetten, 2004). Deux auteurs (Biggs, 1984 ; Marton, 1988) proposent néanmoins une classification des stratégies qui est la plus communément employée. Ils les regroupent sur la base d'un critère qualitatif ; les stratégies se distinguent selon le traitement en profondeur ou superficiel que font les étudiants du contenu qu'ils étudient. Lorsqu'ils font un traitement en profondeur des informations ; ils essayent d'en comprendre le sens sous-jacent, d'être critiques et d'établir des liens entre la matière étudiée, les connaissances antérieures et les expériences personnelles (Kember & Gow, 1994 ; Marton & Säljö, 1997). Lorsqu'ils traitent le contenu superficiellement ; ils reproduisent l'information étudiée sans chercher à l'approfondir – c'est par exemple le cas de l'étude par cœur et de la répétition (Marton & Säljö, 1997 ; Phan, 2007). Notons que, même si le traitement en profondeur permet un meilleur apprentissage, l'effet des stratégies d'études sur la réussite est inconsistent dans la littérature internationale (De Clercq, Galand, & Frenay, 2013a). Une étude montre que l'effet de ces stratégies

sur la réussite de l'étudiant dépendrait fortement du type d'évaluation utilisée dans les cours auxquels il est confronté (De Clercq, Galand & Frenay, 2013b). Outre les stratégies d'apprentissage, la littérature met également en évidence une deuxième catégorie de variables rattachée à l'engagement cognitif : les stratégies d'autorégulation. Les stratégies d'autorégulation sont les stratégies permettant de réguler nos stratégies d'apprentissage (Meijer, Veenman & van Hout-Wolters, 2006). Ces dernières sont plus systématiquement prédictives de l'ajustement de l'étudiant (Dupont et al., 2015).

Finalement, **l'engagement émotionnel** peut-être conçu comme « l'engagement du cœur » (Appleton et al., 2008) ou les réactions affectives/émotionnelles de l'étudiant dans un contexte académique (Pekrun, 2006). Certains auteurs montrent des liens faibles entre émotions et réussite académique (Daniels et al., 2008; Pekrun, Goetz, Titz & Perry; 2002, Perry et al., 2001). Plus précisément, l'anxiété est davantage étudiée. Une méta-analyse de Richardson et ses collègues (2012) montre un lien stable mais faible entre anxiété et réussite.

4. La stabilisation

La dernière phase du modèle est la stabilisation qui peut se comprendre comme un état d'équilibre dans lequel l'individu est adapté à son contexte, est efficace, a une confiance et un engagement fort dans les tâches reliées à son rôle ; fait partie d'un réseau social solide et est réceptif et ouvert à de nouveaux défis (Harris, 2014 ; Nicholson & West, 1989). Les tâches de cette stabilisation seraient alors de maintenir le niveau atteint en termes de confiance, d'engagement et d'efficacité dans les tâches et avec les personnes (efficacité sociale) (Nicholson, 1990). Les travaux de Harris et ses collègues (2012) montrent que les étudiants ayant réussi leur transition agissent avec un grand degré d'autonomie, avec une confiance élevée dans leur compétence, le système et les autres et en étant réceptifs au changement. Notons que Purnell (2002) insiste sur l'idée selon laquelle l'étape de stabilisation est rarement totalement atteinte à l'issue de la première année dans l'enseignement supérieur. Nous pouvons également rappeler que cet état de stabilisation positive n'est parfois jamais atteint.

Les tâches décrites par le modèle renvoient à ce que nous pouvons considérer comme un étudiant dit « ajusté » à l'enseignement supérieur. Ce dernier serait alors un apprenant performant, persévérant et épanoui dans ses études. Ce constat nous confronte à la multiplicité des éléments sous-tendant l'ajustement académique. Il est alors possible de viser un meilleur ajustement en maximisant soit la réussite de l'étudiant, soit son apprentissage, soit sa persévérance, soit son bien-être. Plusieurs questionnements peuvent découler de ce constat : vers quelle dimension de l'ajustement devrions-nous diriger nos actions ? Quels sont les risques d'une focalisation trop forte sur un de ces composants ? Comment favoriser équitablement les différents composants de l'ajustement académique ? Ces questionnements nécessitent d'être considérés au départ de toute volonté d'action afin de pouvoir comprendre l'ajustement dans sa globalité et les limites d'une action portée uniquement sur un de ses composants (Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier & Frenay, 2015).

5. L'importance de la diversité de contexte

Les étapes présentées ci-dessus dressent un bilan des principaux défis d'adaptation auxquels l'étudiant se confronte durant sa première année dans l'enseignement supérieur. Lors de différents moments clefs, certains facteurs seraient alors particulièrement propices pour induire

un changement dans l'ajustement de l'étudiant. Le *Modèle Intégratif de transition au Contexte Académique (MICA)* présenté à la figure 3 propose une illustration dynamique de la problématique de l'ajustement académique, particulièrement adaptée à l'intervention et basé sur les

éléments théoriques pointés tout au long de ce cahier.

Néanmoins, il est nécessaire de préciser que, même si le modèle présenté est à considérer comme une vision universelle de l'ajustement de l'étudiant, les caractéristiques mêmes du contexte ne peuvent être ignorées. L'enseignement supérieur recouvre un grand nombre de réalités différentes qui ne doivent pas être négligées dans la compréhension de la première année. En effet, il est logique de penser qu'un étudiant en première année de psychologie dans une université belge ne sera pas exactement confronté à la même réalité qu'un étudiant inscrit à l'École des hautes études d'ingénieur en France. Il serait donc réducteur de limiter notre compréhension de l'ajustement à la seule considération des caractéristiques personnelles de l'ajustement étudiant.

Ces propos ont d'ailleurs été démontrés par deux études menées en Belgique (De Clercq et al., 2013 ; De Clercq, 2017). Ces études montrent une variation significative des taux de réussite (De Clercq, 2017) et de l'impact des prédicteurs de la réussite (De Clercq et al., 2013) entre programmes. Ces constats nous incitent donc à prendre du recul par rapport aux simplifications présentées dans le *Modèle Intégratif de transition au Contexte Académique*. Comme toute théorie, ce modèle est une simplification de la réalité qu'il conviendra de considérer au regard des particularités précises du contexte étudié. Une intervention de qualité ne pourra donc pas faire l'économie d'une adaptation aux particularités de ce contexte et, in fine, d'une évaluation rigoureuse de ses effets dans un contexte donné (pour une revue, voire De Clercq, Roland, Milstein, & Frenay, 2016).

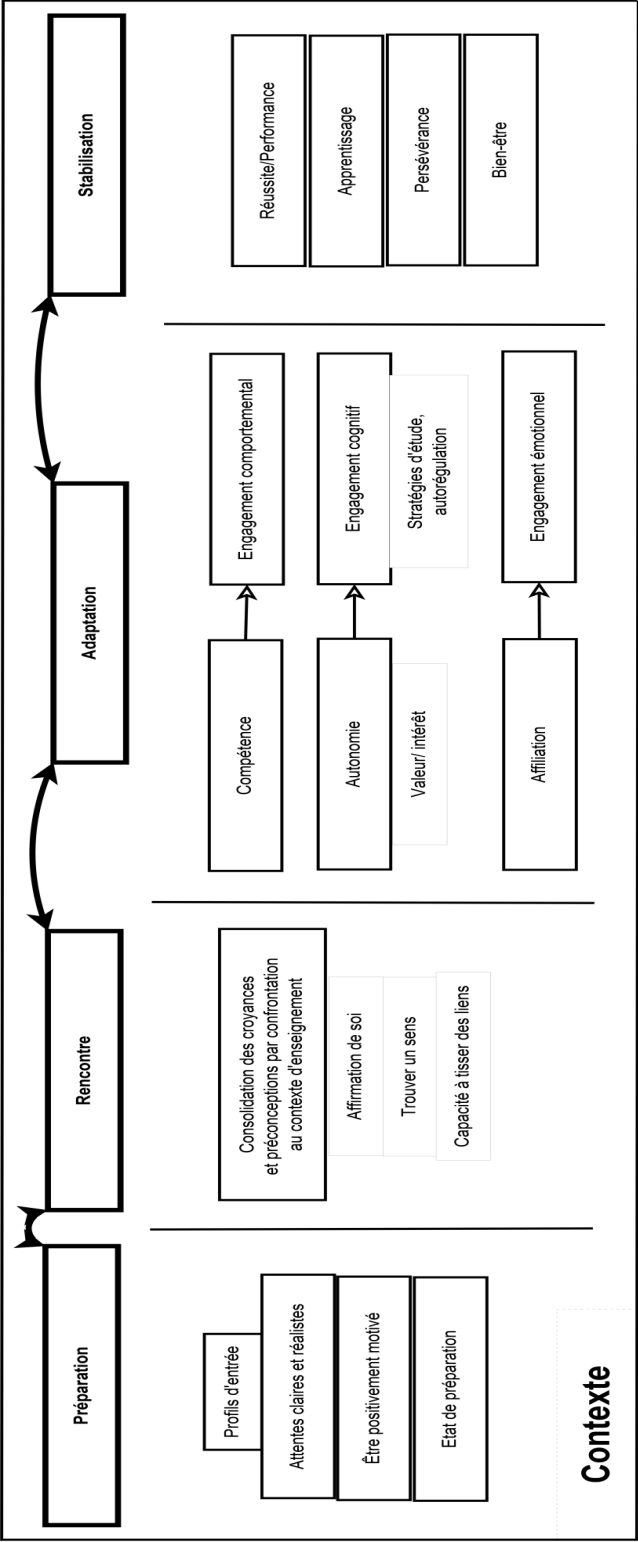


Figure 3. Modèle Intégratif de transition au Contexte Académique (MICA) ; adapté du modèle des cycles de transitions de Nicholson (1990)

Références

- Allen, J., Robbins, S., Casillas, A., & Oh, I.-S. (2008). Third-year College Retention and Transfer: Effects of Academic Performance, Motivation, and Social Connectedness. *Research in Higher Education*, 49 (7), 647-664.
- Anderman, E. M., & Patrick, H. (2012). Achievement Goal Theory, Conceptualization of Ability/Intelligence, and Classroom Climate In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 173-191): Springer US.
- Anderson, M., Goodman, J., & Schlossberg, N. K. (2011). *Counseling Adults in Transition: Linking Schlossberg's Theory With Practice in a Diverse World*. Springer Publishing Company.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct *Psychology in the Schools* (Vol. 45, pp. 369-386): John Wiley & Sons, Inc.
- Bandura, A., Lecomte, J., & Carré, P. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck.
- Battle, J., & Pastrana, A., Jr. (2007). The Relative Importance of Race and Socioeconomic Status Among Hispanic and White Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 29(1), 35-49. doi:10.1177/0739986306294783
- Biémar, S., Philippe, M.-C., & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet: paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, 31-51.
- Biggs, J. B. (1984). Learning strategies, Student Motivation Patterns, and Subjectively Perceived Success. In J. R. Kirby (Ed.), *Cognitive Strategies and Educational Performance* (pp. 111-134). New York: Academic Press.
- Boudrenghien, G., & Frenay, M. (2011). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur: Rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(2).
- Bourdieu, P. (2006). 1. Le capital social. Notes provisoires *Le capital social* (pp. 29-34): La Découverte.
- Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A., & Hofman, A. (2016). The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students. *Learning and Individual Differences*, 52, 109-118.
- Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 298-308.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1057-1068. doi:10.1016/s0191-8869(99)00253-6

- Chemers, M. M., Hu, L. & Garcia, B. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- Cohen, G. L., Garcia, J., Apfel, N., & Master, A. (2006). Reducing the racial achievement gap: A social-psychological intervention. *Science*, 313(5791), 1307-1310.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes.
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: a quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133-165.
- Crider, C., Calder, C. R., Bunting, K. L., & Forwell, S. (2015). An integrative review of occupational science and theoretical literature exploring transition. *Journal of Occupational Science*, 22(3), 304-319.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 584-608. doi:10.1016/j.cedpsych.2007.08.002
- De Clercq, M. (2017). L'étudiant face à la transition universitaire: Approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique (Unpublished doctoral dissertation). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- De Clercq, M., Michel, C., Remy, S., & Galand, B., (2019). Providing freshmen with a good 'starting block': Two wise interventions to promote early adjustment to the first year at university. *Swiss Journal of Psychology*. 78(1-2), 69-75.
- De Clercq, M., Roland, N., Brunelle, M., Galand, B., & Frenay, M. (2018). The Delicate Balance to Adjustment: A Qualitative Approach of Student's Transition to the First Year at University. *Psychologica Belgica*, 58(1), 67-90. doi:http://doi.org/10.5334/pb.409
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2013a). Chicken or the egg: Longitudinal analysis of the causal dilemma between goal orientation, self-regulation and cognitive processing strategies in higher education. *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 4-13. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.10.003
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2013b). *Learning processes in higher education: Providing new insights into the effects of motivation and cognition on specific and global measures of achievement*. In D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richardson, & J. D. Vermunt (Eds.), *Learning Patterns in Higher Education: Dimensions and research perspectives*: Taylor & Francis.
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2016). Transition from high school to university: a person-centered approach to academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 1-21. doi:10.1007/s10212-016-0298-5

- De Clercq, M., Galand, B., Dupont, S., & Frenay, M. (2013). Achievement among first-year university students: an integrated and contextualised approach. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 641-662. doi: 10.1007/s10212-012-0133-6
- De Clercq, M., Roland, N., Milstein, C., & Frenay, M. (2016). Promouvoir la gestion autonome de l'étude en première année à l'université : évaluation du dispositif d'aide « Pack en bloque ». *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 2(1), 7-36.
- Deci, E.-L., & Ryan, R.-M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The Role of Motivation, Parental Support, and Peer Support in the Academic Success of Ethnic Minority First-Generation College Students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 223-236. doi:10.1037/0033-295x.98.2.224
- Dollinger, S. J., Matyja, A. M., & Huber, J. L. (2008). Which factors best account for academic success: Those which college students can control or those they cannot? *Journal of Research in Personality*, 42(4), 872-885.
- Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43-59. doi:10.1016/j.cedpsych.2004.01.007
- Dupont, S., De Clercq, M., & Galand, B. (2016). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur: revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*(2), 105-136.
- Dupuy, R., & Le Blanc, A. (2001). « Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles ». *Connexions*, 76(2), 61-79. doi:10.3917/cnx.076.0061
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Elder, J. G. H. (1994). Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4-15. doi:10.2307/2786971
- Elffers, L. (2016). *Higher Education as a Multidimensional Learning Environment*. Sig-4 EARLI Conference. Amsterdam.
- Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2518-2531.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi:http://dx.doi.org/10.3102/00346543074001059
- Galdiolo, S., Nils, F., & Vertongen, G. (2012). Influences indirectes de l'origine sociale sur la réussite académique à l'Université. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (41/1).

- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006). High School Students' Career Decision-Making Process: Development and Validation of the Study Choice Task Inventory. *Journal of Career Assessment*, 14(4), 449-471. doi: 10.1037/0022-0167.36.2.196.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70(2), 223-241. doi: 10.1016/j.jvb.2006.10.004
- Germeijs, V., Luyckx, K., Notelaers, G., Goossens, L., & Verschueren, K. (2012). Choosing a major in higher education: Profiles of students' decision-making process. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 229-239. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.12.002
- Harris, K. R., Lane, K. L., Graham, S., Driscoll, S. A., Sandmel, K., Brindle, M., & Schatschneider, C. (2012). Practice-based professional development for self-regulated strategies development in writing: A randomized controlled study. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 103-119.
- Harris, M. (2014). *I'm not supposed to be here: The unsettling transition to Higher Education*. In 17th International FYHE Conference 2014.
- Heikkilä, A., Niemivirta, M., Nieminen, J., & Lonka, K. (2011). Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: a person oriented approach. *Higher Education*, 61(5), 513-529. doi:10.1007/s10734-010-9346-2
- Jenert, T., Brahm, T., Gommers, L., & Kühner, P. (2017). How do they find their place? A typology of students' enculturation during the first year at a business school. *Learning, culture and social interaction*, 12, 87-99.
- Kember, D., & Gow, L. (1994). Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning. *The Journal of Higher Education*, 65(1), 58-74.
- Linnehan, F., Weer, C. H., & Stonely, P. (2011). High school guidance counselor recommendations: The role of student race, socioeconomic status, and academic performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(3), 536-558. doi:10.1111/j.1559-1816.2011.00725.x
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27, 27-52.
- Marton, F. (1988). Describing and improving learning. In R. R. Scmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 54-82). New York: Plenum.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning (I and II). *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp 4-11 and 115-127.
- Meijer, J., Veenman, M. V., & van Hout-Wolters, B. H. (2006). Metacognitive activities in text-studying and problem-solving: Development of a taxonomy. *Educational Research and Evaluation*, 12(3), 209-237.

L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur :
Vers une modélisation du processus de transition académique

- Mills, C. (2008). Reproduction and transformation of inequalities in schooling: The transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 79-89.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38. doi:10.1037/0022-0167.38.1.30
- Neuville, S., Frenay, M., Noël, B., & Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'Université*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Nicholson, N. (1984). A theory of work role transitions. *Administrative science quarterly*, 172-191.
- Nicholson, N. (1990). *The Transition Cycle: causes, Outcomes, Processes and forms. Chapter 6* in Fisher, S. & Cooper, C. (1990). *On the Move: The Psychology of Change and Transition*. Chichester, England: John Wiley and Sons.
- Nicholson, N., & West, M. (1989). *Transitions, work histories, and careers*. In M. B. Arthur, D. T. Hall, & D. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory* (pp. 181-201): Cambridge university press.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students. vol. 2, A third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 776-789. doi : 10.1037/0022-0663.93.4.776
- Phan, H. P. (2009). Amalgamation of future time orientation, epistemological beliefs, achievement goals and study strategies: Empirical evidence established. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 155-173. doi:10.1348/000709908x306864
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pirot, L., & De Ketele, J. M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.

- Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: the role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63(6), 685-700.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. doi:10.1037/0033-2909.130.2.261
- Roland, N. (2017). *La persévérance en première année à l'université. Quand la psychologie sociale s'invite dans les problématiques éducatives* (Unpublished doctoral dissertation). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P., & Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(1), 1-26.
- Roland, N., Frenay, M., & Boudrenghien, G. (2015). Identification des croyances associées à la persévérance des étudiants en première année à l'université. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 41(3), 409-429. doi : 10.7202/1035311a
- Roland, N., Frenay, M., & Boudrenghien, G. (2016). Towards a Better Understanding of Academic Persistence among Fresh-men: A Qualitative Approach. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 175-188.
- Roland, N., Mierop, A., Frenay, M., & Corneille, O. (2018). Field-Identification IAT Predicts Students' Academic Persistence over and above Theory of Planned Behavior Constructs. *Frontline Learning Research*, 6(1), 19-30.
- Romainville, M., & Michaut, C. (Eds.). (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles: de Boeck.
- Sackett, P. R., Kuncel, N. R., Arneson, J. J., Cooper, S. R., & Waters, S. D. (2009). Does socioeconomic status explain the relationship between admissions tests and post-secondary academic performance? *Psychological Bulletin*, 135(1), 1-22. doi:10.1037/a0013978
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21-44): Springer US.

- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.22
- Terenzini, P., Rendon, L., Lee Upcraft, M., Millar, S., Allison, K., Gregg, P., & Jalomo, R. (1994). The transition to college: Diverse students, diverse stories. *Research in Higher Education*, 35(1), 57-73. doi:10.1007/BF02496662
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442. doi:10.1080/02680930210140257
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. *Journal of higher education*, 68(6), 599-623.
- Trautwein, C., & Bosse, E. (2017). The first year in higher education—critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, 73(3), 371-387. doi:10.1007/s10734-016-0098-5
- Torenbeek, M., Jansen, E., & Hofman, A. (2010). The effect of the fit between secondary and university education on first-year student achievement. *Studies in Higher Education*, 35(6), 659-675. doi:10.1080/03075070903222625
- Torenbeek, M., Jansen, E., & Hofman, A. (2011). The relationship between first-year achievement and the pedagogical-didactical fit between secondary school and university. *Educational Studies*, 37(5), 557-568.
- Vandamme, J.-P., Superby, J. F., & Meskens, N. (2005). *Freshers' achievement: prediction methods and influent factors*. Paper presented at the Higher Education, Multi-jurisdictionality and Globalisation Conference, Mons, Belgium.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688. doi:10.1037/a0015083
- Vermunt, J., & Vermetten, Y. (2004). Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359-384. doi:10.1007/s10648-004-0005-y
- Weinstein, N., Przybylski, A. K., & Ryan, R. M. (2012). The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy. *Journal of Research in Personality*, 46(4), 397-413.
- Willingham, W. W., Pollack, J. M., & Lewis, C. (2002). Grades and test scores: Accounting for observed differences. *Journal of Educational Measurement*, 39(1), 1-37. doi:10.1111/j.1745-3984.2002.tb01133.x

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Zwick, R., & Green, J. G. (2007). New Perspectives on the Correlation of SAT Scores, High School Grades, and Socioeconomic Factors. *Journal of Educational Measurement*, 44(1), 23-45.

Derniers cahiers de recherche publiés

2019

Draelants H.

Le redoublement n'est pas un médicament. Réponses et pistes pour une approche modérée et réflexive de son usage, n°115

2018

Molitor, M.

L'université aux risques de l'économie de la connaissance, ou quelles finalités pour l'université aujourd'hui ? n°114

Draelants H.

Le redoublement est-il vraiment moins efficace que la promotion automatique ? Une évidence à réinterroger, n°113

Vertongen G., de Viron F., Vignery K. and Nils F.

Predicting achievement among Belgian university adult students: an integrative approach, n°112

2017

Mangez E., Bouhon M., Cattonar B., Delvaux B., Draelants H., Dumay X. Dupriez V., Verhoeven M.

Living together in an uncertain world. What role for the school?, n°111

Mangez E., Bouhon M., Cattonar B., Delvaux B., Draelants H. et al

« Faire société » dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école, n° 110

Hilgsmann P., Van Mensel L., Galand B., et al.

Assessing Content and Language Integrated Learning (CLIL) in French-speaking Belgium: linguistic, cognitive and educational perspectives, n°109

Desmet L., Dupriez V., Galand B.

Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ? Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié, n° 108